

# 道徳の時間における「語り」の子ども中心主義的転回

## —人格成長の共同体構築に向けた当事者研究の観点からの考察—

吉 田 誠<sup>1)</sup>

本研究は、道徳授業において教師が子どもたちに本音を語らせようとするものの問題を克服する視点を提示することで、道徳授業における「語り」の子ども中心主義的転回の可能性を探ることを目的とする。そのために、精神障害者が自らを「語ることを取りもどす」取り組みから始まった当事者研究の視点を手掛かりに、「語り」の教師中心主義から子ども中心主義への転回の必要性と転回の障害となっている道徳性の捉え方の問題について論じた上で、習慣や人格の観点を含めて道徳性を捉え直す新たな視点を提示した。そして、子ども中心主義的な「語り」の道徳授業の可能性を読み物資料の主人公の捉え方、主人公の直面した問題の捉え方、クラスメートの言動の捉え方の三つの観点から考察した。

キーワード：道徳授業、当事者研究、「自分を語る」リスク、道徳的生活の微分化、道徳的習慣

### 1. はじめに

道徳の時間に教師が子どもたちの「語り」を重視した授業を行おうとする際には、子どもたちが「本音を語る」、「本気で語る」、「自分の問題として」といった表現がよく用いられる。これらの表現は、道徳授業において、子どもたちが建前を話していたり、客観的に、あるいは他人事として話していたりする状況を打開したい、という意図から用いられているように思われる。

しかし、そのような教師の意図は、学習指導要領で道徳教育の目標とされる「主体性のある日本人を育成する」基盤となる道徳性を養うことにつながるであろうか。「語る」という行為は主体性なくしては成立しえないにもかかわらず、子どもの「主体的行為」を教師が意図的に引き起こそうとするには矛盾が存在するように思われる。しかも、その目的が子どもの主体性を尊重することではなく、道徳授業を教師の意図通りに進めることにあるとすれば、そのような授業は空気を読んで建前の回答を「主体的」に発言するよう子どもたちに強要しているにすぎないということになってしまう。

本稿は、道徳授業において子どもたちに語らせようとする教師の意図に無意識に含まれている教師中心主義的思考

の問題を考察し、その問題を克服する視点を提示することで、道徳授業における「語り」の子ども中心主義的転回の可能性を探ることを目的とする。そのために、精神障害者が自らを「語ることを取りもどす」取り組みから始まった当事者研究の視点を手掛かりに、「語り」の教師中心主義から子ども中心主義への転回の必要性と転回の障害となっている道徳性の捉え方の問題について論じた上で、習慣や人格の観点を含めて道徳性を捉え直す新たな視点を提示し、子ども中心主義的な「語り」の道徳授業の可能性を探ることとする。

### 2. 「語り」の教師中心主義から子ども中心主義への転回の必要性

道徳の時間に学級という公的空間において、道徳的問題について自分の思っていることを率直に「語る」という行為は、一般に子ども自身にどのように受けとめられるものであろうか。精神障害者が自らを「語ることを取りもどす」取り組みとして行われている当事者研究に現象学の観点から取り組んでいる石原孝二は「自分を語る」ことのリスクとして、自分がどのような人間かを他者から見極められる、すなわち人物を評価されること、そして特に社会的に非難されるような事柄については十分反省の姿勢を示すことが暗黙の裡に求められ、反省の姿勢を示さなければ通常のこ

1) 山形大学 地域教育文化学部 児童教育コース

## 2 吉田：道德の時間における「語り」の子ども中心主義的転回

コミュニケーション空間から「治療のコミュニケーション空間に転換する」ことを指摘している<sup>1</sup>。これを道德授業に当てはめれば、子どもたちが本音を語る際には、教師や学級の他の子どもたちから自分の道德性を評価されるリスクが伴うということになる。しかも、道德的によくないとみなされるような考えや心情を告白する場合には、語る時点で十分に反省している姿勢を示すか、あるいは反省の姿勢を示すまで教師や周囲の子どもたちから指導、批判されることを覚悟する必要がある。逆に学級の状況によっては、道德的によい考えや心情を語ったとしても、他の子どもたちからいい子ぶっている、という否定的な評価がなされるリスクも考えられる。

石原は、精神障害者の治療の文脈で自分を語ることのリスクが高いと判断すれば患者が医者に『『本当のことを喋らない』コミュニケーション戦略を取る可能性』があることを指摘している<sup>2</sup>。同様に、学級という公的空間においても子どもたちが自分を語るもののリスクの高さを意識した場合、道德の時間に自らの思っていることとは異なる内容を子どもたちが話す可能性が高まることは明らかである。

もしも、このような状況で教師が子どもたちに「本音」、すなわち、子どもたちが思っているが普段は言葉として表出しない考えや心情を一方的かつ半ば強制的に語らせ、反省を強いているとすれば、それは「語り」の教師中心主義として批判されるべきであろう。

「語り」の教師中心主義が表面的な建前を話すだけの道德授業をもたらしてしまうことは、研究者や一部の実践家の間で以前から問題にされ、道德授業において子どもたちが本音で語ること、本気で語ること、自分の問題として語ることを多くの教師が探求してきた。

例えば井上治郎は、ねらいとする道德的価値の理解を深めさせようとする価値主義的な道德授業において「子どもたちの多様な意見をひきだしたり、生かしたりする」ために「価値観を類型化し、これを授業に生か」そうすることは「単に子どもたちの気をもたせるだけのお遊び」であり、子どもたちの発言内容による「ランクづけ」に他ならないと批判している<sup>3</sup>。そして、子どもたちが本気で話し合うようにするため「主人公の生き方に対する各人の値びみを率直に出しあわせ、是非の議論をたたかわさせる」授業を提案した<sup>4</sup>。この授業は「他人の生き方の道德的是非をあげつら」うことで「おまえならどうだと問いただすかたちの反作用を伴う」<sup>5</sup>ことになるなど、「自分のコメントがほかからの反撃にさらされ」ることで「やりとりが熱を帯び」る<sup>6</sup>というものである。また、最近では、柳沼良

太が登場人物の心情を理解させる道德授業について「子どもたちは建前的な価値にも共感し同調するが、それを本音の渦巻く現実生活にはなかなか適用できない」<sup>7</sup>という問題を指摘している。そして、資料に提示された日常生活の問題の解決策を話し合わせることで道德的価値の理解を深めさせる授業を提唱している。

井上の授業も柳沼の授業も、単に資料の主人公の心情を問うだけの一定の「正解」が想定される発問とは異なり、教師があらかじめ回答を想定できないような発問や授業の進め方の工夫がなされており、教師の意図通りの建前の回答を子どもたちに迫るものではない点で評価できる。しかし、いずれの授業も学級において「自分を語る」リスクの解決に直接つながるものではない。特に、井上の道德授業は学級の状況によっては異なる意見を持つ子どもたちの間の対立を深め、討論自体が成り立たなくなってしまう可能性さえある。子どもたちが主体的に自らを語るができるようにするためには、まず「自分を語る」リスクそれ自体を低減する必要があるだろう。そこで、当事者研究の方法や実践を参考に学級において「自分を語る」リスクを低減する方法について考察する。

## 3. 当事者研究における「自分を語る」リスク低減の方法

当事者研究とは、精神障害を抱えた当事者が自らの「問題行動」などを客観的に研究し、その行動がどのようなものか、どのような状況でどのようなプロセスを経て発生するのか、なぜその行動が発生するか、その行動に対する処方箋は何か、などについて明らかにしていくものである<sup>8</sup>。一般に精神障害者が自らの問題行動について公の場で語る場合、周囲の人々から自らの行動を反省する姿勢を示すことが強く求められる。しかも、自らの行動を反省する姿勢を示したとしても、周囲から人格攻撃を受けるリスクは低減されることはない。そのため従来、精神障害者の問題行動が公にされる場合には、症例研究などの治療のコミュニケーション空間に限定されるだけでなく、当事者の語った内容自体も匿名にした「資料」として公開されてきた。その結果、「当事者は名前を奪われ、語りの内容を収奪され、直接、公共性空間とつながることを拒否」されてきた<sup>9</sup>。

これに対して当事者研究の場合には、精神障害者自身が研究者となって自らの問題行動を研究対象として扱うことになる。研究のコミュニケーション空間では、研究内容と研究者の人格は切り離されるべきものとされる。そのため、研究者は研究内容に対する批判を受けることはあっても、それが研究者の人格攻撃になってはならないという暗黙の

了解がある。しかも、研究内容は公に発表され、その成果と課題が共有されることが前提とされている。そのため、当事者研究の形で自らの問題行動を語ることは、「自分を語る」リスクが低減されながらも、自らと社会とのつながりを回復させる機能が存在するのである<sup>10</sup>。

当事者研究を生み出すきっかけを作り、発展させた向谷地は当事者研究に共通に見られる要素として、①問題と人との切り離し作業、②自己病名をつけること、③苦労のパターン・プロセス・構造の解明、④自分の助け方や守り方の具体的な方法を考え、場面を作って練習すること、⑤結果の検証の五つを挙げている<sup>11</sup>。石原によれば、これら五つのうち、②を除く四つについては従来からある認知行動療法やSST（社会生活技能訓練）にも共通に見られるという<sup>12</sup>。石原は、当事者研究独自の要素として、セラピスト主導で「問題解決」を目指すのではなく、当事者自身が問題に向き合うことで問題を抱えている苦労の棚上げ的な解消を目指すこと、そして問題を抱える「苦悩を自分自身で引き受けながら、その苦悩の引き受け方を仲間と共に研究し、その成果を社会へ伝えていく」形で「苦労を取りもどす」ことを挙げている<sup>13</sup>。「苦労の棚上げ的な解消」と「苦労を取りもどす」という表現は一見矛盾するように思われるが、恐らく前者と後者の「苦労」は質的に異なるものを指すのであろう。当事者にとって「問題行動」は自らの抱える自分でもどうにもならない問題が周囲の人々との関係の中で一定の行動という形をとって現われたものである。そして、その行動に対する「問題行動」というレッテルは周囲の人々から強制的に貼られたものであって自ら引き受けたものではない。したがって、棚上げにされたり解消されたりすべき「苦労」とは「問題行動」という周囲の人々から貼られたレッテルを引き受けなければならない苦労であると言える。そして、取りもどすべき「苦労」とは、自分の抱える問題に向き合い、自分の努力で問題を軽減できる部分、周囲の人々の協力によって軽減できる部分、自分ではどうにもならない部分があることを仲間と協力しながら研究することで社会とのつながりを回復する「苦労」であると言える。

このような社会とのつながりを回復する「苦労」は、「弱さを絆に」つなげる<sup>14</sup>苦労でもある。障害者に限らず、すべての人は何らかの弱さを持っており、その弱さがもたらす問題について、自分の努力で問題を軽減できる部分、周囲の人々の協力によって軽減できる部分、自分ではどうにもならない部分がある。その弱さに向き合い、「弱さや苦悩について語る場を求め、問題を何らかの形で継続的に仲間

と共に考え続け、一定の答えを得ようとするとき、そこにはすでに当事者研究が成り立っている」<sup>15</sup>と石原は述べている。したがって、当事者研究は障害者のみが行うものではなく、それを必要とするすべての人々に開かれている。

当事者研究において、「自分を語る」リスクは、①問題とされる行動とその行動をした人物とを切り離して論じること、②当事者と周囲の人々の関係を加害者と被害者の関係から当事者と問題を共有する関係へと捉え直すこと、③問題を当事者個人で解決すべきものではなく、当事者を含めた共同体においてよりよく付き合うべきものと捉え直すことによって軽減されていると考えられる。

#### 4. 道徳授業における「自分を語る」リスク低減の方法とその限界

では、当事者研究の方法は、学校教育、特に道徳授業においてそのままの形で実践できるものであろうか。まず、学校現場における子どもたちの「問題行動」は精神障害者の「問題行動」と質的に異なるのではないかと、という懸念がある。しかし、当事者研究の対象領域は精神障害から発達障害や吃音などへと拡大し、特別支援教育におけるコミュニケーション支援などに応用されつつある<sup>16</sup>。河野哲也は当事者研究を独特の自己対象化を行う自己学習であると捉え、その特徴として自他の状態に「類似性を認めると同時に、程度の差異を認め、ある連続線上に自分の位置づけを見出すこと」で共同性をもたらすことをあげている<sup>17</sup>。このように当事者研究では障害者の問題行動と我々の日常生活における人間関係のトラブルとの間に類似性と程度の差異を認め、障害者と健常者を連続線上で捉えている。したがって、当事者研究は学校現場における子どもたちの日常生活における人間関係のトラブルのような問題にも十分に適用可能であると考えられる。

また、当事者研究を始めるために不可欠な要素は、当事者自身が自らの問題に向き合うこと、およびその問題について共に研究しようとする仲間が存在することであろう。後者の要素については、教師の指導によってある程度実現可能であるが、前者の要素については教師が道徳授業で問題を取り上げようとして自分が当事者となる子どもたちに一定の強制力を持ってしまうため、当事者の主体性を尊重することが困難になることが予想される。もちろん、当事者である子ども自身が自らの問題に向き合う姿勢を既に持っており、その問題を授業という公の場でクラスメートとともに研究することに同意していれば授業の中で当事者研究を行うことは可能である。しかし、現実にはこのよ

#### 4 吉田：道徳の時間における「語り」の子ども中心主義的転回

うな条件が整うことは稀であり、教師の側からは条件が整ったように見えても、当事者である子ども自身が教師やクラスメートから暗黙の強制力を感じているとすれば、「自分を語る」リスクが低減されたとは言えないであろう。したがって、当事者研究の方法をそのままの形で道徳授業に取り入れることは困難である。

しかし、当事者研究における「自分を語る」リスクを低減する方法については、ある程度道徳授業に取り入れることが可能であると考えられる。具体的には、読み物資料の主人公を仮想的な「当事者」とし、子どもたちに自分自身と主人公との間に類似性と程度の差異を認識させ、連続線上に自分の位置づけを見出させることを前提とする方法である。子どもたちは仮想的な「当事者」の立場に立って「自分（当事者）を語る」ことで、問題行動とその行動をした人物を切り離して考えながらも当事者と問題を共有し、その問題に向かい合って問題とよりよく付き合う方法を研究することができる。

この場合、子どもたちは主人公の言動に乗せる形で本当の意味で「自分を語る」こともできるし、当事者の周囲の人々の立場で「当事者を語る」こともできる。しかも、教師や他のクラスメートから見た場合、子どもたちの発言が本当に自分を語っているのか、そうではないのか判断できない。この方法は、①問題とされる行動とその行動をした人物とを切り離して論じること、および②当事者と周囲の人々の関係を加害者と被害者の関係から当事者と問題を共有する関係へと捉え直すこと、については当事者研究におけるリスク低減と同様の方法をとっていると言えよう。しかし、③問題を当事者個人で解決すべきものではなく、当事者を含めた共同体においてよりよく付き合うべきものと捉え直すこと、についてはこの方法では達成できない。

③問題を当事者個人で解決すべきものではなく、当事者を含めた共同体においてよりよく付き合うべきものと捉え直すこと、については、当事者研究の共同体と学級共同体の性質の違いを含めて検討する必要がある。なぜなら、当事者研究の共同体は一般に障害者を中心とするため、「できなくて当たり前」という認識が共有されているが、学級共同体は一般に健常者を中心とするため、「できて当たり前」という認識が共有されていることが多いからである。

#### 5. 「語り」の子ども中心主義的転回の障害としての道徳的生活の微分化

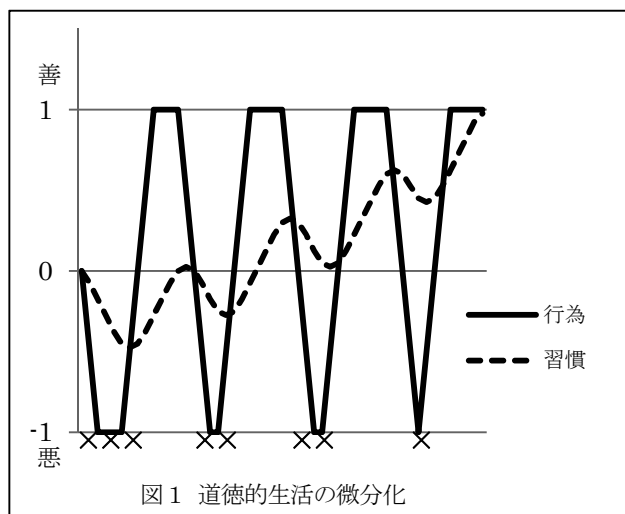
学級共同体において「できて当たり前」という認識と、ある時点での道徳的価値に関わる行為を「よい行為」か「悪

い行為」かの二分法で捉える「道徳的生活の微分化」とが結びついていることは、「語り」の子ども中心主義へと転回する上で大きな障害となる。

「道徳的生活の微分化」とは、「事前の見通しや事後の対応も含めた上でプロジェクト、あるいは複数のプロジェクトの集合体としての人生全体との関係において、今、いかに行為すべきかの判断が求められる」べきであるにも関わらず、「人生やプロジェクトよりも各時点での個別の行為の善悪が重視されることで行為の集合体としての人生やプロジェクト全体の善悪が見えなくなってしまう」状態に陥ることである<sup>18</sup>。この概念における「微分化」とは、人生全体を通じた人格的成長をグラフに表した場合に、曲線全体として増加傾向にあるか減少傾向にあるかよりも、その曲線を微分して得られる各時点での曲線の傾きがプラスかマイナスかということに意識が偏る傾向を指している。より具体的に言えば、自分や他者の人物評価を各時点での行為の結果が善か悪によって判断することであり、その結果周囲からの注目を浴びるようなたった一つの行為によって、その人の人物評価が大きく変わってしまう状況を指す。

例えば、図1はある人物が少しずつよい習慣を身につけていく過程を破線で示し、破線のグラフを微分した実践のグラフが各時点での行為の善悪を示したものである。破線を見ればこの人物の習慣は改善方向に向かっていることが明らかだが、個々の時点の行為についてよい行為が「できて当たり前」という観点で見れば、この人物はよい行為がいつもできていない、またできなかった、という否定的な評価がなされてしまう。

さらに、道徳的生活の微分化が「行為におけるよい結果はよい意志によるものであり、悪い結果は悪い意志による





ものである」という短絡的な捉え方と結びつけば、行為と状況や環境との関係が見落とされてしまうことになる。教師がこのような認識で、しかも「できて当たり前」という観点で道徳授業や生活指導を行えば、本人の事情やそれまでの努力を無視して「道徳的な行為ができないのは本人の意志に原因があるとみなし、非難や罰などによって本人の意志を矯正しようとする」ことになってしまう<sup>19)</sup>。

道徳的生活の微分化が学級全体に浸透すると、子どもたちは「他人のルール違反を許さない非寛容な社会の中で萎縮して、自分自身が何をすべきかよりも他人から見て何をしてはならないか、を意識する」ようになる<sup>20)</sup>。すなわち、自分自身の生き方や価値観よりもクラスメートや教師から自分の行為の結果に対して非難されないことを重視することになる。このような状況で道徳授業において子どもたちが「自分を語る」ことは、たとえ本当に自分を語っているのかどうか本人以外にはわからない状況であったとしても、授業で発言すること自体が他者からの評価に晒されるリスクにつながるため、極めて困難であると言わざるを得ない。

## 6. 道徳的生活の微分化克服のために

では、道徳的生活の微分化を克服し、子どもたちが「自分を語る」ことで成長する機会を保障するには、教師と子どもたちがどのような認識を持てばよいであろうか。その一つの手がかりは、当事者研究における自他における類似性と程度の差異を認識させ、連続線上に自分の位置づけを見出そうとする認識の方法である。

河野は、当事者研究における自他における類似性と程度の差異を認識させ、連続線上に自分の位置づけを見出そうとする認識の方法を「他者の問題とその解決の仕方をみんなで語り合うことによって、自分のあり方を客観化できると同時に、自分自身の問題に対する対処法のヒントを得る」という点で「成長のための研究」と捉えている<sup>21)</sup>。河野の言う「成長」とは当事者自身の成長だけではなく、当事者と関わりながらその問題解決について語り合う周囲の人々の成長でもあるだろう。

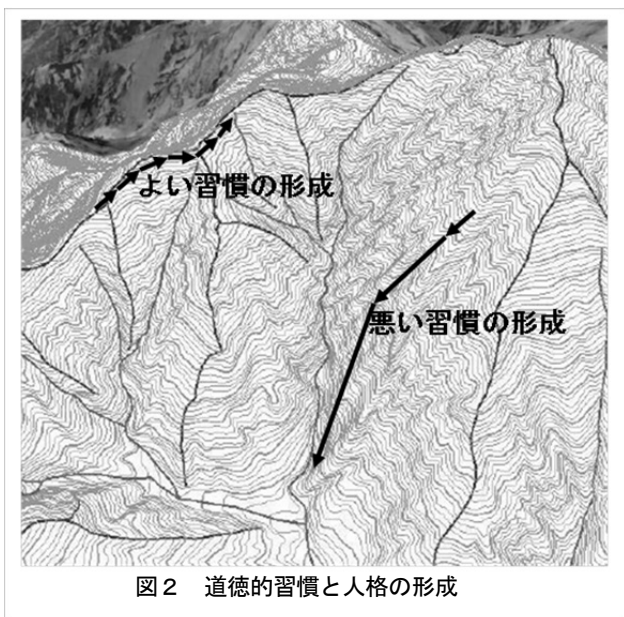
類似性と差異を連続的に捉える視点とは、「他者の症状や問題を聞き、それと自分の状態との間に類似性を認めると同時に、程度の差異を認め、ある連続線上に自分の位置づけを見出すこと」<sup>22)</sup>である。それは当事者の問題を自分の問題として受けとめることであり、他者の問題に関する議論に乗せて間接的に自分を語ることで自他を理解する可能性を拓くものでもある。しかし、このような当事者の視点による受けとめあいが共同体の中での相互理解の深化に

留まるならば、それは当事者が問題を抱えている現状を肯定的に受けとめるだけで成長にはつながらない恐れもある。その場合には、共同体における「自分を語る」リスクの低減にはつながるが、それだけでは障害者を中心とする共同体の中での相互理解に留まり、より広い共同体とのつながりを回復するところまで到達しない可能性がある。しかし、河野が、類似性と差異を連続的に捉える視点を特別支援教育に適用した上で、さらに教育学や心理学などの研究の視点を変容する可能性を示唆しているように、この視点はより広い共同体とのつながりを回復する可能性を備えている。

そこで、類似性と差異を連続的に捉える視点を道徳教育に適用し、習慣や人格を含めて道徳性を捉える視点と融合させることで子どもたちが主体的に人格を成長させる共同体を構築する方法を提案したい。

まず、習慣や人格を含めて道徳性を捉える視点とは、善悪の問題を行為の善悪の二分法ではなく、習慣形成の問題として捉える視点のことである。すなわち、自分から見て「よい(悪い)」と思われる他者の行為を自分とはかけ離れた他者の行為と捉えるのではなく、自分も環境や状況によってはよい(悪い)習慣が身につくことで行える(行ってしまう)かもしれない行為と捉える視点である。そして、個々の行為の善悪よりもその行為をきっかけに生じる習慣の善悪を重視し、悪い習慣を改めてよい習慣を積み重ねることで人格を成長させることを重視する視点である。したがって、習慣や人格を含めて道徳性を捉える視点は、善悪を二分法ではなく連続線上に位置づける捉え方であると言えよう。

さらに、習慣には次のような性質がある。よい習慣は、ある程度長期間の意識的な努力が必要であり、定期的な振り返りによって意義を確認することが効果的である。これに対して、悪い習慣は、短期間で無意識のうちに身に着きやすい。しかも、早期に気づいて改めなければ気づかないうちにエスカレートしやすく、改めることが困難になりやすい。そこで、習慣や人格を含めて道徳性を善悪の連続線上に位置づけるだけでなく、ジンバルドの喩え<sup>23)</sup>に倣って善悪の連続線を斜面として捉えることにする。そして、人格の成長を山登りに喩えると、人格の高さが海拔高度であり、習慣形成は斜面の移動方向と移動速度として捉えられる。そして、個々の行為は山を登る一步一步の歩みであり、よい習慣の形成は山の斜面をより高度の高い方向へと一步一步登ることに喩えられ、悪い習慣の形成は山の斜面をより高度の低い方向へと下ることに喩えられる。すなわち、よい習慣を身につけること(上り坂を登ること)は身体的



にも精神的にも辛く、時間がかかるが、時々努力を積み重ねてきた過程（自分が登ってきた道）を振り返ることで努力の成果を実感することができる。これに対して、悪い習慣を身につけること（下り坂を下ること）は身体的に楽で、時間もかからず一気に身につけてしまう（下ってしまう）。しかも、悪い習慣をエスカレートさせる（下る速度を上げる）と自分で自分を止めることができずに犯罪者へと転落する（坂道を転げ落ちる）ことにもなり得る（図2参照）。

このように山登りに喩えながら習慣や人格を含めて道徳性を捉える視点においては、個々の行為の善悪もちろん大切ではあるが、個々の行為の積み重ねによって形成される習慣の善悪や習慣の変化、そして習慣の積み重ねによって身についた人格の高さが重視されることになる。

このような捉え方をすることで、次の三つのメリットが生じるであろう。第一に、個々の行為をその行為が生じた背景や、その行為の結果として生じる可能性のある習慣といった過去や未来とのつながりにおいて捉えることができる。そのため、日常の小さな努力の積み重ねの意義を認めることができるとともに、小さな悪い行為に対する無関心が次第に拡大して大きな悪を平気で行ってしまうことにつながる危険性も認識できる。

第二に、悪い行為をする他者を自分とはかけ離れた凶悪な存在としてではなく、意識や状況によっては自分もそのようになってしまう可能性のある存在として捉えることができる。また、逆に偉大な善行を行った他者についても自分とはかけ離れた素晴らしい存在としてではなく、その人

物の小さな努力の積み重ねから自分も学ぶことで自分もそのようになれる可能性がある存在として捉えることができる。そして、このような認識を学級全体で共有することで、「自分を語る」ことのリスクが低減され、各自のよさや課題を理解し合い人格の成長に向けて互いに学びあい、支え合う人間関係を築くことができる。

第三に、道徳授業においても、異なる価値観や考え方を自分の価値観との連続性と差異の認識から自分の問題として受けとめることができる。そのため、主体的に「自分を語る」授業が行いやすくなる。

このような捉え方を教師と子どもたちが共有することで、各自のよさや課題を理解し合い人格の成長に向けて互いに学びあい、支え合う共同体を構築することが、語りの子ども中心主義的転回の必要条件である。

## 7. 道徳授業に子ども中心主義的な「語り」を取りもどすことの可能性

以上論じてきたような捉え方を教師と子どもたちが共有し、この捉え方を道徳授業に生かそうとした場合、道徳授業はどのように変わりうるであろうか。読み物資料の主人公の捉え方、主人公の直面した問題の捉え方、クラスメートの言動の捉え方の三つの観点から、一般的に広く行われており、しかも「語り」の教師中心主義に陥りやすいと思われる心理主義的道徳授業<sup>24</sup>の場合と比較しながら考察する。

まず、資料の主人公の捉え方については、心理主義的道徳授業では主人公の言動から動機となる心情を理解しようとすることが多い。これに対して子ども中心主義的な「語り」の道徳授業では、行為の背後にある主人公が置かれている状況や主人公がそれまでに積み重ねてきた習慣を推測し、理解しようとする。また、心理主義的道徳授業では主人公の判断や行為それ自体の善悪を考えることが多い。これに対して子ども中心主義的な「語り」の道徳授業では、主人公の判断や行為がその後の主人公の人生に及ぼす影響を考えることになる。

次に、主人公が直面した問題の捉え方については、心理主義的道徳授業では主人公のよい行為を「すごい」と捉えさせ、自分もそうになりたいという願望を持たせるだけに終わりがちである。これに対して子ども中心主義的な「語り」の道徳授業では、主人公の行為が道徳的に優れたものである場合、それを単に「すごい」というように自分とはかけ離れたものと捉えず、自分の意識の中にもそういった行為につながる得る芽があることに気づくことができる。

また、主人公の行為が道徳的に悪いとされるものである場合、心理主義的道徳授業では主人公の行為を客観的に批判するだけに終わりがちである。これに対して子ども中心主義的な「語り」の道徳授業では、主人公の行為を自分とはかけ離れた他人の行為と捉えず、自分も置かれた環境や状況によっては、そのような行為をしてしまう可能性があるとして捉え、自分の問題として受けとめることができる。

最後に、自分とは異なる価値観や考え方を持ったクラスメートの言動の捉え方については、心理主義的道徳授業では、正しいか正しくないかという視点で捉えがちであり、結果として自分の立場の正当性を主張するか、あるいは自分は自分、他者は他者という受けとめ方になりがちである。これに対して子ども中心主義的な「語り」の道徳授業では自分とは異なる意見や考え方、価値観との出会いを、自分を成長させる機会と捉え、自分とは異なる意見や自分には理解できないと思える言動に対してもなぜそのような言動をするのか理解しようとするすることができる。

また、心理主義的道徳授業では、他者のよい点は称賛し、他者の課題は批判するがいずれも客観的な問題として受けとめられがちである。これに対して子ども中心主義的な「語り」の道徳授業では、他者のよい点を自分の学ぶべき点と受けとめ、他者の課題を自分も共に乗り越えるべき問題として受けとめることができる。

このような子ども中心主義的な「語り」を、道徳授業をきっかけにしながら、学級会や生活指導へと拡大することができれば、各自のよさや課題を理解し合い人格の成長に向けて互いに学びあい、支え合う共同体を構築することにつながるであろう。

## 8. 今後の課題

我が国の道徳教育は、人格の完成という現実には実現不可能な究極的目的を中心に据えており、理想主義的な傾向が強い。そのため道徳授業において現実にはなかなか見られないような崇高な道徳的価値の理想を追求させようとすることになりがちである。それにも関わらず、子どもたちに主体的に道徳的価値の理想を実現させようとすると、子どもたちは現実にはできないことがわかっていながらも、建前の理想を「語る」ことを強いられる。これに対して、子どもも中心的な「語り」の道徳授業は、子どもたちが現実直面に直面する課題や理想に比べれば小さいけれども自分たちが持っているよさと向き合いながら、自分たちの課題と付き合い、克服するために主体的に取り組むことを目指している。登山の際には時々方位磁針で自らの進んでいる方

向を確認しなければ道に迷ってしまうように、道徳的価値を追求することの大切さを意識することは必要なことである。しかし、方位磁針だけでは登山はできない。目的地に安全にたどり着くためには地形を知り、適切なルートを考えながら一步一步歩いていく必要があるし、仲間との支え合いや安全な足場についての情報交換も大切である。子どもも中心主義的な「語り」の道徳授業は、子どもたちが生活の中で直面する現実の問題と結び付けて自分の問題として受けとめさせる現実主義的な授業を志向するものであるが、今後の課題として具体的な教材開発や教材分析の方法を検討し、授業実践を行い、その成果を検証することが必要である。

また、現実主義的な授業は現実生活に適応するために、具体的にどのように生きればよいかを考えることができる反面、現実生活への適応が重視されすぎると道徳的価値の理想を見失ってしまう可能性もある。そのため、従来の心理主義的道徳授業との連携の在り方についても、今度検討すべき課題である。

## 注

<sup>1</sup> 石原孝二、「当事者研究とは何か—その理念と展開—」，石原孝二編、『当事者研究の研究』，医学書院，2013 年，16-18 頁。

<sup>2</sup> 浦賀べてるの家『べてるの家の「非」援助論—そのままでもいいと思えるための25章』，医学書院，2002 年，231 頁。

<sup>3</sup> 井上治郎、『道徳授業から道徳学習へ』，明治図書，1991 年，17-22 頁

<sup>4</sup> 井上治郎，前掲書，44-45 頁。

<sup>5</sup> 井上治郎，前掲書，45 頁。

<sup>6</sup> 井上治郎，前掲書，61-62 頁。

<sup>7</sup> 柳沼良太，『問題解決型の道徳授業—プラグマティック・アプローチ—』，明治図書，2006 年，11-12 頁。

<sup>8</sup> 石原孝二，「当事者研究とは何か—その理念と展開—」，前掲書，15-16 頁。

<sup>9</sup> 石原孝二，「当事者研究とは何か—その理念と展開—」，前掲書，20 頁。

<sup>10</sup> 石原孝二，「当事者研究とは何か—その理念と展開—」，前掲書，22 頁。

<sup>11</sup> 浦賀べてるの家，『べてるの家の「当事者研究」』，医学書院，2005 年，4-5 頁。

<sup>12</sup> 石原孝二，「当事者研究とは何か—その理念と展開—」，前掲書，30 頁。



---

<sup>13</sup> 石原孝二, 「当事者研究とは何か—その理念と展開—」, 前掲書, 30-35 頁。

<sup>14</sup> 石原孝二, 「当事者研究とは何か—その理念と展開—」, 前掲書, 43 頁。

<sup>15</sup> 石原孝二, 「当事者研究とは何か—その理念と展開—」, 前掲書, 44 頁。

<sup>16</sup> 河野哲也, 「当事者研究の優位性—発達と教育のための知のあり方—」, 石原孝二編, 『当事者研究の研究』, 医学書院, 2013 年, 73-111 頁。

<sup>17</sup> 河野哲也, 「当事者研究の優位性—発達と教育のための知のあり方—」, 前掲書, 106-110 頁。

<sup>18</sup> 吉田誠, 「道徳的行為の教育から人格成長の共同体構築へ: 日本型人格教育のための理論的考察」, 『道徳と教育』57(331), 日本道徳教育学会, 2013 年, 151 頁。

<sup>19</sup> 前掲, 151-152 頁。

<sup>20</sup> 前掲, 151-152 頁。

<sup>21</sup> 河野哲也, 「当事者研究の優位性—発達と教育のための知のあり方—」, 前掲書, 104-105 頁。

<sup>22</sup> 河野哲也, 「当事者研究の優位性—発達と教育のための知のあり方—」, 前掲書, 106 頁。

<sup>23</sup> フィリップ・ジンバルドは TED「普通の人はどうやって怪物や英雄に変貌するか」の講義の中で, 多くの人々に罪悪感なく残酷な行為をさせることにつながる 7 つの社会的プロセスを挙げる際に, 「滑りやすい斜面に油を塗るような」という喩えを用いている。

([https://www.ted.com/talks/philip\\_zimbardo\\_on\\_the\\_psychology\\_of\\_evil](https://www.ted.com/talks/philip_zimbardo_on_the_psychology_of_evil) 2015 年 1 月 26 日)

<sup>24</sup> 貝塚は心理主義を「問題を個人の内面・心理に還元する」立場とし, 「登場人物の『気持ちを問う』型の道徳授業」が多くなっていることを「道徳授業の『心理主義』化」と述べ, 心理主義的な道徳授業が「行為とは直接には結びつかない表層的な理解を児童・生徒に強いることになる可能性がある」(貝塚茂樹, 『道徳教育の教科書』, 学術出版会, 2009 年, 158 頁)と指摘している。この「表層的な理解」には教師の頭の中にある「この場面で一般に人はこういう気持ちを抱いて当然である」という観念を子どもたちに理解させることが当然のように含まれている。このような心理主義的道徳授業において, 子どもたちに本音を語らせようとすることは, 教師の観念に則した「本音」を語らせる教師中心主義的な語りに陥りやすい。

また, 貝塚の批判は, 心理主義が道徳的価値を現実の世界から目に見えない心の世界へと追いやることで, 道徳授

---

業が理想主義的なものに偏っていることに対する批判でもあるだろう。

本稿は JSPS 科研費基盤研究 C 26381250「モラル・アフォーダンスを導入した道徳授業の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。